



Tensiones entre la normatividad y la formación de docentes para la geografía escolar en Colombia*

John Harold Córdoba-Aldana**

Córdoba, J. H. (2024). Tensiones entre la normatividad y la formación de docentes para la geografía escolar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 75-97. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.1.5>

Resumen

El artículo aborda las tensiones existentes en la enseñanza de la geografía en los niveles de educación básica y media en Colombia. Centra su análisis en la interacción entre las políticas públicas educativas, el estado actual de los programas de formación docente y la situación de la geografía escolar. A través de este enfoque, contribuye al debate sobre los retos y oportunidades en la enseñanza de esta disciplina en el país. La metodología empleada es de carácter cualitativo y documental, utilizando una amplia gama de normatividad institucionales (leyes, decretos, resoluciones, lineamientos), mayoritariamente emitidas por el gobierno colombiano. Además, se analizan datos de instituciones de educación superior y del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) para comprender mejor las orientaciones formativas en geografía.

La investigación revela que, aunque la política colombiana para la formación de maestros en geografía en la educación básica y media avanza, lo hace a un ritmo más lento comparado con los programas de formación de educadores en ciencias sociales. Estos últimos están adoptando enfoques contemporáneos en geografía, resaltando su aspecto social y humano, y promoviendo un enfoque más teórico e investigativo. Esta renovación pedagógica podría fomentar una enseñanza de la geografía más integradora y actualizada, contribuyendo al fortalecimiento de la alfabetización espacial en los ciudadanos colombianos, pese a las limitaciones impuestas por la normatividad vigente.

Palabras clave: enseñanza, geografía, normatividad, ciencias sociales, Colombia.

* Esta investigación se hizo en el marco del proceso de renovación curricular de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Doctor en Geografía. Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jhcordoba@pedagogica.edu.co

 orcid.org/0000-0003-2133-8214 

Recibido: 1 de agosto de 2022. Aceptado: 20 de noviembre de 2022

Tensions between normativity and teacher training for school geography in Colombia

Abstract

The article explores the existing tensions in the teaching of geography at the primary and secondary education levels in Colombia. It focuses its analysis on the interaction between educational public policies, the current state of teacher training programs, and the situation of school geography. Through this approach, it contributes to the debate on the challenges and opportunities in teaching this discipline in the country. The methodology used is qualitative and documentary, utilizing a wide range of institutional normativity (laws, decrees, resolutions, guidelines), mostly issued by the Colombian government. Additionally, data from higher education institutions and the National Information System for Higher Education (SNIES) are analyzed to better understand the formative orientations in geography.

The research reveals that, although Colombian policy for training teachers in geography in primary and secondary education is progressing, it does so at a slower pace compared to teacher training programs in social sciences. The latter are adopting contemporary approaches in geography, emphasizing its social and human aspects and promoting a more theoretical and investigative approach. This pedagogical renewal could foster a more integrative and updated teaching of geography, contributing to the strengthening of spatial literacy among Colombian citizens, despite the limitations imposed by current norms.

Keywords: teaching, geography, normativity, social sciences, Colombia.

Introducción

Son diversos los ensayos o trabajos de investigación que presentan las limitaciones existentes en la enseñanza de la geografía en la formación escolar básica y media en Colombia. Varios aspectos como el distanciamiento entre la geografía escolar y la geografía universitaria, el énfasis en la descripción y la memorización y la descontextualización del conocimiento espacial por fuera de las prácticas cotidianas o colectivas, son aspectos que aparecen con mayor frecuencia al momento de tratar las dificultades por las que pasa la geografía en la escuela (Córdoba, 2006; Sáenz, 1991). Sin embargo, no existen trabajos de investigación que articulen la política pública en educación y el estado actual de

los programas de formación de profesores con la geografía escolar. Este artículo tiene como objetivo contribuir a llenar ese vacío y participar del debate sobre las dificultades y oportunidades para la enseñanza de la geografía en Colombia. En ese sentido, el texto es resultado de un trabajo de investigación, que busca en el cambio normativo, las políticas públicas en Colombia y el análisis de los programas de formación de licenciados en ciencias sociales, ampliar el punto de vista sobre el estado actual de la geografía escolar, prestando atención al tema de la integración de la geografía con las ciencias sociales y las propuestas que se han venido realizando desde finales del siglo pasado sobre la formación de docentes. Así mismo, expone las propuestas emergentes que permiten contribuir a la alfabetización espacial en Colombia desde la escuela, con el interés creciente que existe sobre el estudio del territorio o los temas ambientales, configurados como campos de conocimiento interdisciplinar.

En términos metodológicos, esta investigación es de carácter documental cualitativa. Usa normas institucionales como leyes, decretos, resoluciones, lineamientos, etc., emitidos en su mayoría por el gobierno colombiano. Igualmente, se recurre a datos de algunas instituciones de educación superior donde se forman licenciados en ciencias sociales y la base de datos del SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior), para el estudio de las orientaciones formativas que se vienen dando, particularmente en el área de la geografía.

El documento está dividido en dos secciones. La primera presenta la evolución de la normatividad que ha tenido un efecto sobre la geografía escolar en Colombia y que permite apoyar la tesis sobre el anquilosamiento de este saber, en los principios teóricos y metodológicos de la geografía del siglo XIX en Europa. La segunda parte expone las tensiones que comienzan a surgir en los programas de formación de licenciados en ciencias sociales, entre la perspectiva tradicional del pensamiento geográfico y nuevos campos emergentes que aún se muestran tímidos frente a las demandas de renovación del conocimiento espacial escolar. Con todo, es posible que el ritmo innovador impuesto por los programas de formación de licenciados en ciencias sociales supere las políticas públicas y que ese hecho permita ver en un futuro un cambio en la alfabetización geográfica de los ciudadanos colombianos, que se refleje en la profundización de la democracia.

Cambio normativo. Más enseñanza de las ciencias sociales que enseñanza de la geografía

La normatividad ha tenido un peso importante sobre la enseñanza de la geografía en Colombia, que como indican diversos autores ha llevado casi a su desaparición o al desarrollo de perspectivas demasiado tradicionales en sus temáticas (Córdoba, 2006; Delgado *et al.*, 1999). En la tabla 1 aparece una síntesis de los documentos analizados para esta sección.

Tabla 1. Normas o documentos de orientación curricular para la enseñanza de la geografía en la educación básica o media.

Documento o Norma	Entidad emisora	Año	Propósito
Decreto 1002 de 1984	Presidencia de la República	1984	<i>Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.</i>
Ley 115 de 1994	Congreso de la República	1994	<i>Por la cual se expide la ley general de educación.</i>
Lineamientos curriculares en ciencias sociales	Ministerio de Educación Nacional	2002	Orientación curricular para el área de las ciencias sociales en la educación básica y media.
Estándares básicos de competencias en ciencias sociales	Ministerio de Educación Nacional	2004	<i>Cartilla que pretende desarrollar en los niños, las competencias y habilidades necesarias que exige el mundo contemporáneo para vivir en sociedad (p. 2). Establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles (p. 5).</i>

Fuente: elaboración propia.

Con el Decreto 1002 de 1984 formalmente la geografía desaparece del currículo escolar en los niveles de la educación básica y la media vocacional, al quedar integrada en el área de las ciencias sociales. La norma tuvo como propósito regular la formulación del plan de estudios en las instituciones escolares en temas como las “definiciones, principios, normas y criterios” que orientan “el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles” (Parágrafo, Artículo 1). La propuesta de reforma curricular estaba orientada a establecer una perspectiva interdisciplinar que abarcara las dimensiones espaciales y temporales para dar cuenta de los procesos sociales. Sin embargo, el efecto concreto de tal medida fue el debilitamiento del conocimiento histórico y geográfico con implicaciones más

severas sobre esta última disciplina, porque se privilegió la dimensión temporal sobre la espacial para abordar los procesos sociales. Así mismo hubo un divorcio entre las disciplinas escolares y los avances del conocimiento universitario. Para Arias (2005):

... pese a los cambios, el currículum proyectado entonces fue más retórico que efectivo y careció de continuidad en su reflexión, porque a diferencia de otras áreas no se creó una tradición que meditara sobre el traspaso pedagógico de la enseñanza universitaria a la educación básica y primaria. (p. 106)

Luego, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) señaló en el Artículo 23, como una de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y la formación en la educación básica las ciencias sociales, la historia, la geografía, la constitución política y la democracia. Más adelante, en el artículo 31, dedicado a la educación media (10° y 11°) señala que las áreas fundamentales para la educación media académica “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado...” Es decir, que sería obligatorio continuar con el estudio de la geografía en ese nivel de educación. Sin embargo, como resultado del debilitamiento de la geografía en el nivel básico, puede decirse que esta disciplina no se toma en cuenta en el nivel medio de formación, donde existe un mayor énfasis en las ciencias económicas, políticas y filosofía, dependiendo de la interpretación que se dé a la norma en cada institución.

En suma, si bien la geografía aparece separada de las ciencias sociales junto a otras disciplinas en la Ley 115 de 1994, en la práctica, especialmente en los establecimientos escolares públicos, la enseñanza siguió en el marco del Decreto 1002 de 1984, con la consecuente reducción de la geografía dentro del plan de estudio en las instituciones escolares en el nivel básico y su práctica desaparición en el nivel medio.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional expidió durante los primeros cinco años del siglo XXI disposiciones como los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* (Ministerio de Educación Nacional, 2002) y los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Los primeros, sin ser una guía de enseñanza para maestros, buscaba superar las divisiones disciplinares (por ejemplo, entre la historia y la geografía) y propender

por la construcción situada de un conocimiento interdisciplinar que posiblemente se adecuaba a las transformaciones del mundo contemporáneo. En ese sentido, emergían los estudios culturales, de género, sobre los jóvenes o la pobreza (Ministerio de Educación Nacional, 2002), en detrimento de la contribución de la geografía, en esos mismo temas que se pensaban emergentes por fuera de las disciplinas.

Desde los años 80, la teoría social experimentó el giro espacial, introduciendo análisis propios de los geógrafos en el debate sobre la postmodernidad y, al mismo tiempo, la geografía incursionaba en la cuestión postmoderna (Harvey, 2004; Smith, 2002 [1992], p. 131; Soja, 1999). En el caso de las diferencias entre los roles sociales femeninos o masculinos, han sido importante las contribuciones de geógrafas como McDowell (2000) o Massey (1994) a las ciencias sociales en general, con los estudios emprendidos sobre la relación entre el género y el espacio. Es decir, hubiera sido bastante interesante observar las investigaciones o la producción académica de los geógrafos para contribuir al conocimiento escolar, antes que sumar otras áreas del conocimiento social que posiblemente no eran tan novedosas en su momento y que dialogaban con el conocimiento disciplinar e interdisciplinar.

Los *estándares básicos de competencias en ciencias sociales* (Ministerio de Educación Nacional, 2004) resultaron aún más reduccionistas al definir contenidos específicos para cada grado o etapa de la formación escolar y restar autonomía a los profesores e instituciones escolares para el planteamiento de los contenidos de la geografía. Aún más complicado resulta la perspectiva teórica al analizar la propuesta que emerge sobre la geografía dentro del mencionado documento. La concepción existente sobre la geografía está muy cerca de la tendencia dominante de este saber en el siglo XIX que hace énfasis en la descripción, la región natural como forma efectiva de división y subdivisión del planeta, la interrelación entre hombre y medio con perspectiva naturalista, preocupada por la ubicación y la localización de los fenómenos naturales y sociales y el debate entre el posibilismo y el determinismo geográfico (Delgado, 2009).

La anterior afirmación se sustenta en varios aspectos que pasamos a señalar de manera detallada.

Una definición naturalista de la geografía

De los *estándares* se desprende una definición sobre la geografía, entendida como la interacción entre el ser humano y el paisaje. Esa forma de asumir la geografía tiene diversas implicaciones porque parte de la diferenciación de la actividad humana y las condiciones físicas del paisaje. Aquí, la acción del hombre se concibe como una acción natural sobre el medio físico, que coincide con las perspectivas dominantes del siglo XIX orientadas a relacionar el hombre con el medio (Unwin, 1992). Autores destacados como Humboldt incorporaban a las personas como parte de la naturaleza física (Unwin, 1992), de manera similar como la hacía De la Blache (1922, p. 5), quien afirmaba que “los hechos de la geografía humana se refieren a un todo terrestre, y sólo pueden ser explicados por él. Están conectados con el medio creado en cada parte de la tierra por la combinación de condiciones físicas”.

Tal apreciación aparece desde el inicio cuando se define para los grados primero a tercero el manejo de los conocimientos de las ciencias sociales y donde el estudiante debe saber identificar y describir “las características de un paisaje natural y de un paisaje cultural” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 31). En ese sentido, se hace entender a profesores, estudiantes e incluso a los padres de familia que la acción humana está por fuera de la naturaleza y que cuando el ser humano actúa sobre la misma, lo hace de manera equivalente a otros procesos físicos.

El peso del determinismo geográfico

El determinismo geográfico como principio propuesto por la geografía en el siglo XIX, se definió como la dependencia de los procesos humanos por las condiciones físicas del medio natural donde están localizadas. Esta idea encontró sus bases en los descubrimientos de Charles Darwin en el campo de la biología que revelaban los efectos que tenía el ambiente sobre la evolución de las especies (Unwin, 1992, p. 133). Por supuesto, esta idea permitía justificar la expansión colonialista de Europa más allá de sus límites y la legitimación de la naciente fase imperialista del capitalismo.

Portanto, la definición de la geografía en una relación entre la sociedad y la naturaleza o el ser humano y el paisaje, tiene el riesgo de acercarla al determinismo al que

sucumben los *Estándares*. Por ejemplo, en el documento aparece que para los grados de primero a tercero el estudiante debe lograr establecer “relaciones entre el clima y las actividades económicas de las personas” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 31). Es decir, como si existiera una relación mecánica o directa entre el clima y las actividades económicas, asunto que no resulta tan evidente si comprendemos la complejidad de los procesos sociales. Una idea similar se replica para los grados de sexto a séptimo donde el estudiante debe establecer “relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno de diferentes culturas” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 35). De nuevo, existe un planteamiento que establece un vínculo entre la actividad humana (cultura) y las características atmosféricas (clima) y de su localización.

La región como entidad homogénea y natural

Siguiendo con el argumento anterior, en los *Estándares* también emerge una idea de región enmarcada en el paradigma dominante del siglo XIX, cuando se priorizó la clasificación del paisaje a partir de una entidad homogénea y que se pudiera identificar por elementos casi invariables en el tiempo, es decir, la región natural (Di Meo, 2003, p. 777). Esta perspectiva guarda coherencia con la visión naturalista de la geografía, el determinismo y la identificación y descripción de las actividades humanas ligadas a las regiones naturales del planeta o las definidas en las escalas subcontinentales o subnacionales.

Sobre este aspecto, el documento es bastante prolífico. Por ejemplo, los estudiantes de cuarto a quinto deben identificar y describir “características de las diferentes regiones naturales del mundo (desiertos, polos, selva húmeda tropical, océanos...)” e identificar y describir “algunas de las características humanas (sociales, culturales...) de las diferentes regiones naturales del mundo” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 33). De sexto a séptimo, el estudiante debe reconocer las “características de la Tierra que la hacen un planeta vivo”. De octavo a noveno: “Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 37). De sexto a séptimo: “Describo las características que permiten dividir a Colombia en regiones naturales” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 35).

Vista de esa manera, la enseñanza de la geografía deja de lado las diversas contribuciones que permitirían optar por una geografía escolar en el marco de las

ciencias sociales. Sin inscribirse dentro de una corriente en particular, quedan por fuera los avances obtenidos por la nueva geografía a mediados del siglo XX que consideran los nodos (generalmente centros urbanos o de mercado) como una manera de representar a través de modelos procesos de regionalización funcional. A partir del modelo de uso del suelo de von Thünen y los trabajos de Walter Christaller, la economía espacial ha contribuido a la comprensión de procesos espaciales que son desatendidos por la geografía regional tradicional y que no permite observar problemáticas emergentes que tienen que ver, por ejemplo, con el peso de una ciudad sobre su zona de influencia y su carácter dependiente, las movilizaciones cotidianas y las migraciones como procesos dinámicos.

No superación del debate entre geografía física y humana

Con todo, la geografía escolar en Colombia, por lo menos en los estándares curriculares en ciencias sociales que orientan los objetivos de formación en la educación básica o media, aún no supera en su contenido el debate sobre si esta disciplina es de carácter humano o físico. Por momentos, y desde una perspectiva determinista, existe un peso importante de la geografía física sobre la geografía humana. Esta idea toma distancia de los avances obtenidos por la geografía desde los años 80 del siglo XX, cuando ha encontrado mayor unidad desde una perspectiva humana, que la hace estar más cómoda dentro y en diálogo con el resto de las ciencias sociales. Existen diversas contribuciones desde la geografía para abordar los conflictos derivados de la actividad humana sobre la primera naturaleza (Davis, 2007 [2002]; Lovelock, 2007). En sentido estricto, siguiendo autores como Foster (2000) y Schmidt (2011 [1962]), el ser humano es parte de la naturaleza. Por tanto, existe una modificación de la naturaleza mediada por el trabajo a través de las diversas formas como los seres humanos se organizan para satisfacer sus necesidades.

La geografía social y humana ha

puesto de manifiesto la existencia de problemas sociales que tienen que ver con el uso y explotación de la naturaleza, problemas denominados ambientales o medioambientales. Tales problemas tienen un carácter social y una manifestación cultural, que los abre a distintos campos de conocimiento. (Ortega, 2007, p. 49)

El marco institucional sirve como orientación a los programas de formación de licenciados. Sin embargo, la investigación educativa y la autonomía universitaria permiten ir modificando y avanzando en la formulación de alternativas para la geografía escolar. A continuación, abordamos las políticas propuestas de manera específica para los programas de formación de profesores en geografía, quienes tienen la responsabilidad directa de aplicar o reorientar los principios curriculares para la enseñanza de esa área del conocimiento.

Tensiones entre pasado y presente en la formación de profesores en geografía

El estudio sobre la formación de docentes en diversas áreas del conocimiento y en distintos niveles supera el análisis de las trayectorias de una disciplina. También traduce los contextos sociales que le dan origen, soporte o declive en el tiempo. Por tanto, hablar de la formación de maestros para la geografía escolar en Colombia, es también relatar una deficiencia en la alfabetización espacial de sus habitantes y el proceso de construcción de un proyecto de nación, donde la geografía debería jugar un rol central.

En la tabla 2 aparece una síntesis de los documentos analizados para esta sección. En Colombia, actualmente no existe un programa de formación de licenciados dedicado exclusivamente a la formación de docentes en geografía para la educación básica o media. Como se mencionó atrás, con la integración en las ciencias sociales surgieron programas o se hicieron ajustes curriculares a las licenciaturas existentes en el país para vincular la historia y la geografía en la formación de docentes.

El Estado colombiano, de manera retórica en los últimos 20 años, ha buscado mejorar la educación en el país a través del diseño de lineamientos para la formación de maestros. En el marco del decreto 0272 de 1998 se supuso que con el cambio de denominación de los programas y el aumento en el número de créditos la formación académica iba a mejorar. Los programas debieron adoptar la denominación de *licenciatura en educación básica con énfasis* en algunas de las áreas fundamentales que aparecen en la Ley General de Educación. También se obligó a que los programas adoptaran una duración de cinco años para la modalidad presencial diurna. En coincidencia con Jurado (2016), tales ajustes no han tenido un efecto sobre la formación académica de los licenciados en educación.

Tabla 2. Normas o documentos que orientan los programas de formación de Licenciados en Educación en Colombia 1998-2017

Documento o norma	Entidad emisora	Año	Propósito
Decreto 0272	MEN*	1998	<i>Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.</i>
Decreto 2566	MEN	2003	<i>Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.</i>
Plan Decenal de Educación 2006-2016	MEN	2007	El plan es una herramienta de planificación que tiene como función ser un marco contextual de obligatoria referencia en ese periodo para las decisiones de los gobiernos nacionales y territoriales y las actuaciones de las organizaciones sociales y las comunidades interesadas en el desarrollo educativo (p. 13).
Documento CONPES 3582	CONPES	2009	Política nacional de ciencia, tecnología e innovación
Decreto 1295	MEN	2010	<i>Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.</i>
Resolución 5443	MEN	2010	<i>Por la cual se definen las características específicas de calidad de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones.</i>
Tras la excelencia docente: ¿cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?	Fundación Compartir	2013	Calidad centrada en la formación docente.
Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación	MEN	2014	El documento propone reformular los lineamientos de calidad para la oferta de programas de pregrado en educación, planteando exigencias adicionales en las condiciones de calidad para elevar sus estándares y promover la existencia de programas de excelencia académica que mejoren la calidad de la formación del docente y así contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes (pp. 2-3).
Ley 1753	Congreso de la República	2015	Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Artículo 222. Obtención de la Acreditación de Alta Calidad. Programas con más de cuatro cohortes.
Decreto 2450	MEN	2015	<i>Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamento del Sector Educación.</i>

Documento o norma	Entidad emisora	Año	Propósito
Resolución 02041	MEN	2016	<i>Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.</i>
Circular 014	MEN	2016	<i>Disposiciones registro calificado y acreditación de licenciaturas</i>
Resolución 18583	MEN	2017	<i>Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016</i>
Decreto 1330	MEN	2019	<i>Por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación</i>
Resolución 021795	MEN	2020	<i>Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención modificación y renovación del registro calificado.</i>

*MEN: Ministerio de Educación Nacional.

Fuente: elaboración propia.

El estudio de la normatividad y la política pública presenta la existencia de una correlación entre el documento de la Fundación Compartir, *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* (2013), los *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* (2014), El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, en particular el artículo 222 (2015), el Decreto 2450 (2015), la Resolución 18583 (2017), el Decreto 1330 de 2019 y la Resolución 021795 del Ministerio de Educación Nacional, que en su conjunto tienen como propósito mejorar la calidad de la educación centrada en las actividades pedagógicas, didácticas, disciplinares y más recientemente la evaluación a partir de la incorporación de la evaluación por resultados de aprendizaje.

Según los datos arrojados por el SNIES¹ (consultado en noviembre de 2017, fecha en la cual estaba vigente la obligación en los cambios de denominación de los programas de licenciatura², en el país existían 24 programas de licenciatura en ciencias sociales. Uno de ellos tiene el nombre *Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Local*, ofertado en la Universidad de Pamplona. Catorce

¹ <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>

² Por ejemplo, en la Universidad Pedagógica Nacional la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, pasó a llamarse en 2017 Licenciatura en Ciencias Sociales. Sin embargo, la propuesta curricular siguió siendo la misma.

programas pertenecen al sector oficial y diez al privado. De los 24 programas, 21 son presenciales, uno a distancia y dos aparecen registrados como virtuales. Una descripción de los programas aparece en la tabla 3.

Tabla 3. Información sobre los programas de formación de licenciados en ciencias sociales en Colombia.

Nº	INSTITUCIÓN	SECTOR	METODOLOGÍA	CRÉD*	SEM**	UBICACIÓN
1	Universidad Pedagógica Nacional	Oficial	Presencial	171	10	Bogotá
2	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Oficial	Presencial	175	10	Tunja
3	Universidad de Caldas	Oficial	Presencial	180	10	Manizales
4	Universidad de Córdoba	Oficial	Presencial	169	10	Montería
5	Universidad de La Amazonia	Oficial	Distancia	144	9	Florencia
6	Universidad de La Amazonia	Oficial	Presencial	133	9	Florencia
7	Universidad Tecnológica del Chocó	Oficial	Presencial	147	10	Quibdó
8	Universidad de Antioquia	Oficial	Presencial	174	10	Medellín
9	Universidad del Atlántico	Oficial	Presencial	180	10	Barranquilla
10	Universidad del Valle	Oficial	Presencial	165	10	Cali
11	Universidad de Nariño	Oficial	Presencial	168	10	Pasto
12	Universidad del Tolima	Oficial	Presencial	160	9	Ibagué
13	Universidad de Pamplona	Oficial	Presencial	160	10	Pamplona
14	Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Privada	Presencial	161	9	Bogotá
15	Universidad La Gran Colombia	Privada	Presencial	155	8	Bogotá
16	Universidad Santiago de Cali	Privada	Presencial	161	10	Cali
17	Universidad de los Andes	Privada	Presencial	118	8	Bogotá
18	Universidad Autónoma Latinoamericana	Privada	Presencial	189	10	Medellín
19	Universidad Antonio Nariño	Privada	Presencial	144	8	Bogotá
20	Universidad Icesi	Privada	Presencial	171	10	Cali
21	Unidad Central del Valle del Cauca	Oficial	Presencial	178	10	Tuluá
22	Politécnico Granacolombiano	Privada	Virtual	140	9	Bogotá
23	Fundación Universitaria del Área Andina	Privada	Virtual	144	9	Bogotá
24	Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium	Privada	Presencial	165	10	Cali

Nota: Los datos se recopilaron del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.

Como se aprecia en la figura 1, la mayor cantidad de programas ofertados (15) en el país tienen una duración de 10 semestres con un peso importante de las universidades públicas. Un menor número (6) tienen una propuesta a nueve semestres. Por último, están tres programas con ocho semestres, todos ellos en universidades privadas: Universidad de los Andes, Antonio Nariño y Gran Colombia.

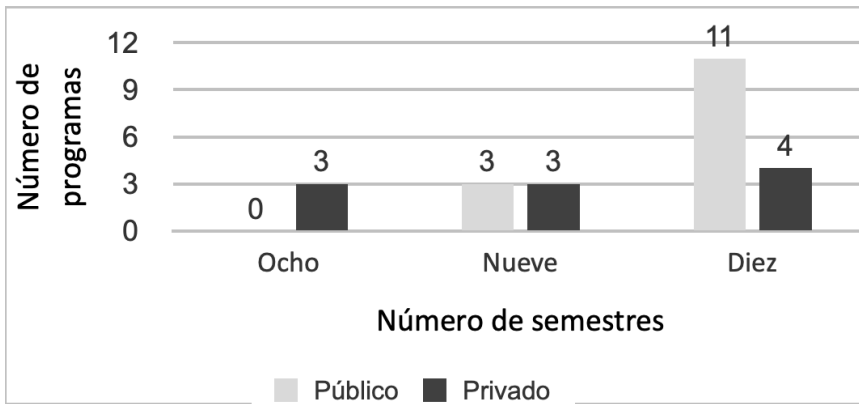


Figura 1. Duración en semestres de los programas de licenciatura en ciencias sociales en Colombia por sector.

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los programas (16) están por encima de los 160 créditos, cifra de referencia del tiempo dedicado por un estudiante en un proceso de formación presencial para una carrera proyectada a 10 semestres. El número restante tiene una cantidad de créditos mayor o menor, en los que contrastan programas con 189 créditos en la Universidad Autónoma Latinoamericana o los 180 créditos para la Universidad de Caldas y Atlántico, con relación a los 118 créditos necesarios para graduarse en la Universidad de los Andes.

Existe la tesis general de que los programas de formación de licenciados en ciencias sociales han abandonado o disminuido la formación disciplinar en geografía. Esa afirmación es relativa si observamos el contenido disciplinar por asignaturas en los programas de formación de pregrado. En la figura 2 aparece el porcentaje de créditos ofrecidos en geografía con relación a la totalidad de los créditos de cada uno de los programas analizados. A partir de la información obtenida podemos

indicar que el área de la geografía no ha desaparecido totalmente de la formación de profesores en ciencias sociales.

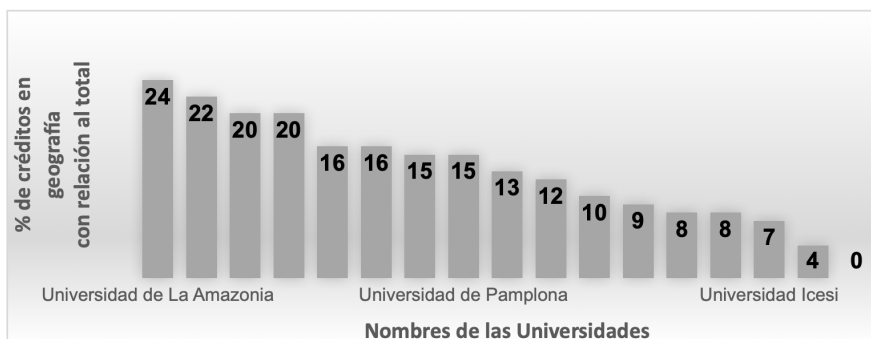


Figura 2. Porcentaje de créditos del área de geografía con relación a la totalidad de los créditos de los programas de formación de pregrado en licenciatura en ciencias sociales.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, podemos observar que el peso es muy diverso entre las instituciones analizadas. Las universidades públicas de carácter regional otorgan más créditos a esta área que las universidades privadas ubicadas en las principales ciudades de Colombia (Bogotá y Cali). Esa diferencia tiene que ver con la reflexión sobre el carácter regional de los programas y el énfasis que hacen en sus entornos locales que las llevan a completar sus propuestas curriculares con asignaturas correspondientes a sus contextos. En el caso de las universidades privadas, observamos que incluso una de ellas no tiene créditos para el área de la geografía. La Universidad de los Andes diseñó una propuesta curricular de formación en ciencias sociales con profundización en historia o filosofía, desconociendo la importancia de la dimensión espacial para el sistema educativo a nivel básico y medio.

No deja de ser preocupante que la media de créditos llegue a tan solo el 14% del total; por tanto, no podemos hablar de una desaparición de la geografía, pero sí de una presencia reducida que puede tener consecuencias sobre la alfabetización espacial de los colombianos. Esta situación tiene relación con las transformaciones de las ciencias sociales, desde los años 90 se ha observado una crítica a las disciplinas con el propósito de abrir sus fronteras (Wallerstein, 1996), proceso en el que han emergido la teoría social posestructuralista, los estudios culturales y la escuela poscolonial. Estos cambios en el marco general de las ciencias sociales

pueden explicar de manera parcial el debilitamiento de la geografía escolar, aspecto que apareció latente en los *Lineamientos curriculares* (2002), comentados en la primera parte de este artículo, donde se perdió de vista la contribución de los geógrafos a la comprensión de temas y problemas emergentes en las ciencias sociales.

Para el análisis sobre la orientación que tiene actualmente la formación de maestros en geografía, la entrada se elabora a partir de los planes de estudio de cada una de las licenciaturas que aparecen en la tabla 3. Sin embargo, se excluyeron los programas de modalidad virtual (Politécnico Grancolombiano y Fundación Universitaria del Área Andina), a distancia (Universidad de la Amazonía y Unidad Central del Valle del Cauca) y aquellos que aparecían con información desactualizada (Universidad del Atlántico y Universidad del Valle) o incompleta (Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium). Son 17 planes de estudio analizados a partir de las denominaciones de las asignaturas y el número de créditos otorgados a los espacios académicos relacionados con la geografía.

Para la selección de las asignaturas se tuvieron como criterios su nombre explícito en el campo de la geografía, que hagan parte de la tradición del pensamiento geográfico o con problemáticas emergentes de la geografía contemporánea. Sin ser muy exhaustivos en el estudio sobre cada uno de los programas que ofertan las universidades en Colombia, aspecto que sería muy importante para continuar con esta investigación, resultaron ocho categorías que agrupan la orientación que tienen las materias del área de geografía en la formación de licenciado en ciencias sociales y que se denominan de la siguiente manera:

- Regional
- Humano
- Físico
- Teórico, metodológico y de investigación
- Territorial
- Cartográfico
- Ambiental
- Geotecnológico

Estas categorías no mantienen límites fijos y en muchos casos se cruzan entre ellas. Por ejemplo, una asignatura puede ser de carácter regional para dar cuenta

de procesos humanos o físicos, como el caso de las materias de *Geografía física de Colombia* o *Geografía humana de Colombia*. Para el ejemplo anterior, cada una de las orientaciones se contabiliza de manera independiente. Como muestra la gráfica 3, encontramos un peso importante de la geografía regional en la formación de docentes en ciencias sociales. Este hecho está relacionado con la fuerte tradición *vidaliana* de agrupar la especie humana en unidades continentales o nacionales para observar su distribución en el planeta tierra (De la Blache, 1922). Esta idea coincide con el análisis hecho sobre los *estándares básicos de competencias en ciencias sociales* (Ministerio de Educación Nacional, 2004), que precisamente ilustra la influencia que tiene la geografía regional del siglo XIX en la definición de los contenidos en ciencias sociales y que parece aún tienen una importante réplica en la formación profesional de los profesores de ciencias sociales. Sin embargo, en sí mismo la definición de una orientación regional no resultaría del todo equivocada, con relación a los propósitos de formación. Como se observa en la figura 3, la importancia que tiene la geografía en las universidades regionales es muy importante y puede ser plausible que sus instituciones quieran responder al estudio de sus contextos a partir del estudio de los procesos espaciales o territoriales, como puede ser el caso de asignaturas denominadas *Geografía del Chocó* (Universidad Tecnológica del Chocó), *Ecología y ambiente amazónico* (Universidad de la Amazonía) y las múltiples asignaturas de *Geografía de Colombia*.

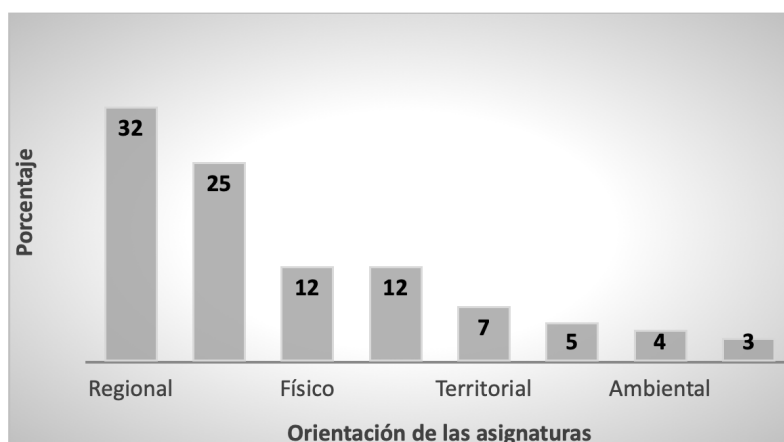


Figura 3. Orientación de las asignaturas del área de geografía en la formación de licenciados en ciencias sociales, en porcentaje.

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, están las asignaturas con orientación desde la geografía humana. Allí están ubicadas aquellas que tienen explícitamente esa denominación, pero también otras que abordan problemáticas propias de este campo del conocimiento, como son las geografías de la población, económica, política, rural o urbana. Parece este un intento de apartarse de la geografía descriptiva y abordar diversos procesos espaciales que en el caso de los espacios rurales o urbanos tienen importantes contribuciones en la geografía contemporánea. Sigue en su orden la geografía física que, a diferencia de la geografía humana, se muestra mucho más general porque no se desagrega a través del estudio de la dinámica física del planeta como la meteorología, la geomorfología o la hidrografía. Es posible que la geografía física escolar sea más descriptiva, cuando, por ejemplo, en grado sexto se observan las capas del planeta tierra o se indican las condiciones de la vegetación o los suelos de una región natural de la cual luego se van a tratar aspectos sociales.

El mismo peso en número de créditos que tiene la geografía física en la formación de licenciados en ciencias sociales, lo adquiere la formación teórica, conceptual y metodológica de la investigación en geografía. Esa equivalencia muestra la emergente preocupación de los programas de educación en la fundamentación de los nuevos maestros. En parte responde a subsanar los problemas encontrados en diversos trabajos sobre las dificultades que tienen los profesores para actualizar el discurso contemporáneo de la geografía (Córdoba, 2011; Delgado *et al.*, 1999; Sáenz, 1991).

A continuación, aparecen un conjunto de asignaturas que en su mayoría corresponden a temas emergentes en la geografía contemporánea que superan los límites de la misma disciplina. El territorio, las temáticas ambientales y la geotecnología son campos de aproximación a problemas espaciales que contribuyen a la formación integral de los maestros de ciencias sociales. En el caso del territorio, surge como un concepto integrador en las ciencias sociales (Pulgarín, 2011). Si bien resulta un concepto de carácter polisémico, multidimensional y multiescalar, integra de manera amplia una doble dimensión física (material) y social (simbólica) (Haesbaert, 2011), que remite a la apropiación económica, ideológica y política del espacio por grupos sociales que se dan una representación particular de sí mismos (Di Meo, 2000). De igual modo, la importancia adquirida por los temas ambientales guarda relación con las preocupaciones o críticas surgidas desde los años 70 al crecimiento económico que ha ido en sentido opuesto a las condiciones

necesarias para la conservación futura de las múltiples manifestaciones de la vida en el planeta. El calentamiento global, la desaparición de especies animales o vegetales, la contaminación ambiental, etc., “entrañan la modificación de los procesos y elementos físico-naturales y de las consecuencias o resultados de dichas alteraciones, en la geosfera, constituye un campo fundamental en la geografía moderna” (Ortega, 2007, p. 49). Es posible que la mayor novedad en la formación de maestros provenga de la incorporación bastante reciente de las tecnologías de la información en el análisis espacial, aunque no lo sea para la geografía contemporánea que ha visto la expansión desde los años 70, con la incorporación de los primeros ordenadores, en lo que ha llamado Buzai (2011) como el paradigma geotecnológico. En estos tres casos emergentes observamos una apertura inicial de la geografía escolar a un diálogo con el resto de las ciencias sociales que pueden tener un soporte importante en las contribuciones más recientes de la geografía sobre los conflictos territoriales, los problemas ambientales y la inclusión de nuevas herramientas de análisis espacial.

En suma, encontramos una política para la formación de maestros que se muestra más interesada a responder las demandas internacionales y un tránsito en la formación geográfica de los licenciados en ciencias sociales hacia actualizar las teorías, las metodologías y los conceptos, que esperamos comience a tener un efecto mayor sobre el sistema educativo colombiano.

Conclusiones

El análisis de la política pública para la formación de maestros en Colombia y los programas de formación de licenciados en ciencias sociales en el país nos presentan una tensión entre el riesgo de la desaparición de la geografía escolar y la esperanza de renovación que viene en la actualización de las temáticas o de categorías integradoras que permiten un diálogo con el resto de las ciencias sociales.

El riesgo está en la normatividad institucional y en las prácticas tradicionales de los profesores de ciencias sociales. En relación con la política pública, se logra demostrar que existe un debilitamiento de la geografía en relación con otras disciplinas escolares, las ciencias sociales y saberes emergentes. Al mismo tiempo se trazan estándares que no corresponden con los avances contemporáneos del conocimiento geográfico que el profesor puede continuar reproduciendo en

la escuela. Ese contexto permite que los nuevos programas de licenciados en ciencias sociales dejen por fuera o le resten importancia al conocimiento espacial.

La esperanza está en la innovación que están emprendiendo los programas de formación de maestros de ciencias sociales que en el algún momento deben permitir un correlato innovador en la escuela. El énfasis sobre el carácter social y humano de la geografía, la preocupación por la formación teórica e investigativa y el surgimiento de nuevos conceptos y paradigmas pueden reversar las políticas institucionales y el anquilosamiento del pensamiento geográfico escolar.

Referencias bibliográficas

- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Magisterio.
- Buzai, G. (2011). Paradigma geotecnológico, geografía global y cibergeografía, la gran explosión de un universo digital en expansión. *Geofocus*, 24-48.
- Colombia, Congreso de la República. (2015). Ley 1753. *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/pnd%202014-2018%20tomo%201%20internet.pdf>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Circular 014. *Disposiciones registro calificado y acreditación de licenciaturas*. https://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-356208_circular.pdf?binary_rand=2503
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Decreto 272. *Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1305>.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). Decreto 2556. *Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Decreto 1295. *Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Decreto 2450. *Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamento del Sector Educación*. http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%202450%20DEL%2017%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202015.pdf?TSPD_101_R0=08394a21d4ab2000dbc9c284cede0d7501838e988ac81b35b198464207ad92013aec7352a93606b9087f62cbc91430001ce9b98fee89b6ffe36bda86aea55c71ecfc1a23b1a5403c640e31bda25c8a39a3acc21d6d100e5c57771cf3e5a22244
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019). Decreto 1330. *Por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Resolución 18583. *Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*. https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016) Resolución 02041. *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-356144_recurso_1.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Resolución 5443. *Por la cual se definen las características específicas de calidad de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Resolución 021795. *Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención modificación y renovación del registro calificado*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-402045_pdf.pdf
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2009). Documento CONPES 3582. *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/3582.pdf>

- Córdoba, J. H. (2006). La geografía escolar en Colombia: Un balance 1991-2005. *Folios*, (24), 83-104. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/10207>
- Córdoba, J. H. (2011). Lugar y cultura urbana: un estudio sobre saberes de profesores de Ciencias Sociales en Bogotá. *Geoenseñanza*, 16, 27-51. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40255>
- Davis, M. (2007 [2002]). *Ciudades muertas. Ecología, catástrofes y revueltas*. Traficante de sueños.
- De la Blache, V. (1922). *Principes de géographie humaine*. Armand Colin.
- Delgado, O. (2009). Sociedad y naturaleza en la geografía humana: Paul Vidal de La Blache y el problema de las influencias geográficas. En J. W. Montoya (Ed.), *Lecturas en teoría de la geografía*. Universidad Nacional de Colombia. pp. 129-148.
- Delgado, O., Murcia, D. y Díaz, H. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes, discursos alternativos*. Universidad Nacional de Colombia. Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Di Meo, G. (2000). *Géographie sociale et territoires*. Nathan.
- Di Meo, G. (Ed.) (2003) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.
- Foster, J. (2000). *La ecología de Marx. Materialismo y naturaleza*. El Viejo Topo.
- García y otros. (2013). *Tras la excelencia docente: ¿cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Fundación Compartir. <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del «fin de los territorios» a las multiterritorialidades*. Siglo XXI Editores.
- Harvey, D. (2004). *La condición de la posmodernidad*. Amorrortu Editores.
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y saberes*, 45, 11-22. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys11.22>
- Lovelock, J. (2007). *La venganza de la tierra*. Planeta.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Minnesota University Press.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Cátedra.

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias. Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación (Programas de formación inicial de maestros)*. https://mineducacion.gov.co/1621/articles-341178_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007). *Plan Decenal de Educación. 2006-2016*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ortega, J. (2007). La geografía para el siglo XXI. En J. Romero (Ed.), *Geografía humana* (pp. 25-54). Ariel.
- Pulgarín, R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820086>
- Sáenz, R. (1991). *Desarrollo de las ideas geográficas en el contexto educativo colombiano y su evolución respecto del pensamiento geográfico universal* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia e Instituto Agustín Codazzi.
- Schmidt, A. (2011 [1962]). *El concepto de naturaleza en Marx*. Siglo XXI.
- Smith, N. (2002 [1992]). Geografía, diferencia y las políticas de escala. *Terra Livre*, 19, 127-146.
- Soja, E. (1999). Thirdspace: Expanding the scope of the geographical imagination. En D. Massey, J. Allen y P. Sarre (Eds.), *Human Geography Today*. Polity Press. pp. 260-278.
- Unwin, T. (1992). *El lugar de la geografía*. Cátedra.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.